



Universidade de Brasília – UnB  
Instituto de Psicologia – IP  
Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano – PED  
Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde - PGPDS

**CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO HUMANO,**

**EDUCAÇÃO E INCLUSÃO ESCOLAR – UnB/UAB**

**O PROCESSO DE INCLUSÃO EM UMA ESCOLA DE TEMPO  
INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE PALMAS –TO**

**RICARDO FURTADO DE OLIVEIRA**

**ORIENTADOR (A): NORMA LÚCIA NERIS DE QUEIROZ**

Porto Nacional-To, 28 de novembro de 2015.



Universidade de Brasília – UnB  
Instituto de Psicologia – IP  
Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano – PED  
Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde - PGPDS

**RICARDO FURTADO DE OLIVEIRA**

**O PROCESSO DE INCLUSÃO EM UMA ESCOLA DE TEMPO  
INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE PALMAS –TO**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em  
Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar,  
do Departamento de Psicologia Escolar e do  
Desenvolvimento Humano – PED/IP – UnB/UAB.

Orientador (a): Norma Lúcia Neris de Queiroz

Porto Nacional-To, 28 de novembro de 2015.

## **TERMO DE APROVAÇÃO**

**RICARDO FURTADO DE OLIVEIRA**

### **O PROCESSO DE INCLUSÃO EM UMA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE PALMAS –TO**

Monografia aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Especialista do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar – UnB/UAB. Apresentação ocorrida em 28/11/2015.

Aprovada pela banca formada pelas professoras:

---

Profa. Dra. NORMA LÚCIA NEREZ DE QUEIROZ (Orientadora)

---

Profa. Ms. STELA MARTINS TELES (Examinadora)

-----

RICARDO FURTADO DE OLIVEIRA (Cursista)

Porto Nacional-To, 28 de novembro de 2015.

Aos meus alunos da Sala de Recursos  
Multifuncionais, com quem tenho aprendido o  
verdadeiro sentido da inclusão.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus por minha vida, família e amigos.

À Universidade de Brasília, pela oportunidade de fazer o curso.

À professora Bianca e Tutora Glaucia, pela orientação, apoio e confiança.

À minha orientadora Norma Lucia, pelo suporte no pouco tempo que lhe coube, pelas suas correções e incentivos.

Aos meus pais, pelo amor, incentivo e apoio incondicional.

Aos meus alunos que são minha maior referência para esse estudo.

Aos meus colegas de trabalho que participaram dessa pesquisa e se dispuseram de tempo para me ajudar na construção desse conhecimento.

Meus agradecimentos aos amigos, companheiros de trabalhos e irmãos na amizade que fizeram parte da minha formação e que vão continuar presentes em minha vida com certeza.

A todos que direta ou indiretamente fizeram parte da minha formação, o meu muito obrigado.

*[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.*  
SAVIANI (2008)



## RESUMO

A inclusão e os diferentes processos que a permeiam são de fundamental importância para a consolidação de uma sociedade mais coesa, igualitária e justa. Os movimentos sociais refletidos pela inclusão são agregados a teorias, com vistas a um ensino cada vez mais acessível e a uma prática docente humanizada. As Escolas de Tempo Integral surgem em meio a essa realidade para propor novas práticas educativas, remodelando as propostas educacionais, com vista a uma aprendizagem mais completa, e o desenvolvimento da autonomia dos alunos. A presente pesquisa buscou compreender como ocorre o processo de inclusão dos alunos com deficiência em uma ETI, focando a proposta educacional, mais especificamente, a prática educativa da sala regular e a de recursos em uma Escola de Tempo Integral no município de Palmas – TO. Para fundamentar a análise de dados, apoiamos nos estudos de Duarte (2006), Gomes (2009), Triães (2009). Optou-se pela abordagem metodológica qualitativa, cujos participantes foram os professores da classe regular e atendimento educacional especializado, utilizando a entrevista como instrumentos de coleta de dados. Os resultados evidenciaram que muitos professores não se sentem preparados para o trabalho com o aluno com necessidades educacionais especiais, e acreditam que somente com a ajuda de um outro profissional conseguirão atender às necessidades desses alunos. Com as dificuldades enfrentadas não se sentem responsáveis pelos alunos, atribuindo apenas ao professor do atendimento especializado, a responsabilidade de realizar a inclusão escolar. Há um distanciamento do discurso com a prática, e o principal desafio é fazer com que essa escola se torne multidisciplinar. Ao finalizar este estudo, espera-se que seja um norte reflexivo que permeie novas práticas e novos olhares sobre a inclusão.

**Palavras-Chave:** Inclusão escolar. Escola de Tempo Integral. Alunos com necessidades educacionais especiais

## SUMÁRIO

<b>1 APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>9</b>
<b>2 CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....</b>	<b>13</b>
<b>2.1 A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL E A INCLUSÃO.....</b>	<b>18</b>
<b>3 OBJETIVOS.....</b>	<b>22</b>
<b>4 METODOLOGIA.....</b>	<b>23</b>
<b>5 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....</b>	<b>26</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>36</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>37</b>
<b>APÊNDICES</b>	



## 1 APRESENTAÇÃO

Se analisarmos a trajetória histórica da pessoa com deficiência e sua contextualização social, nota-se que diferente do passado, a condição física e sua limitação não são mais motivos para a segregação e o “aprisionamento” delas pessoas em instituições, residências ou em qualquer outro espaço que a deixasse escondida.

Hoje é possível encontrarmos pessoas com vários tipos de deficiência na rua, no trabalho, nas escolas, nos espaços de cultura, no lazer e no convívio social e também na escola. Alguns avanços sociais possibilitaram que essas pessoas saíssem do esconderijo. Embora tal fato não signifique que todas as barreiras foram superadas, mas já se constituiu os primeiros passos para a chamada inclusão social. É comum vermos também essas pessoas participando ativamente do nosso meio social, porém, os desafios ainda são muitos, pois poucas conseguem desfrutar de forma plena de ter uma participação cidadã, exercendo seus direitos e deveres de forma igualitária e com todas as oportunidades cabíveis.

Em todos os lugares, é possível hoje encontrarmos pessoas com tipos variados de deficiência, seja na rua, no trabalho, nas escolas, nos espaços de cultura, lazer e convívio social. Mas especificamente, vamos tratar aqui do espaço escolar, sendo este o principal campo social de aprendizagem e construção do saber, tem como objetivo a todos que nele se inserem, o desenvolvimento integral para o exercício de uma cidadania plena.

Faço parte desse espaço, e como professor acredito na minha prática pedagógica, como um cenário de construção de identidades, experimentação de saberes, aquisição de conhecimento, troca de experiências, reorganização de significados, por meio de ações que contemplem a afetividade, a valorização das emoções, o aprimoramento de valores, atitudes e a construção subjetiva dos comportamentos.

Professores, alunos, equipe diretiva, agentes de apoio e família são indivíduos reais, que atribuem significado e agregam valor à escola, sendo essa mescla cultural e social responsáveis por propiciar um espaço para a compreensão e respeito a diversidade. Necessidade primordial, na escola hoje, com vistas a construção de um ser humano mais consciente e tolerante (MARTINS, 2008).

Na minha prática como professor do atendimento educacional especializado, atuando na sala de recursos multifuncionais de uma Escola Municipal de Tempo Integral no município de Palmas – TO, tenho participado ativamente do processo de implantação da educação inclusiva nessa escola. Com menos de 6 meses de funcionamento, atendendo a cerca de 1200

alunos de uma comunidade de baixa renda, tenho percebido cada vez mais como é ao mesmo tempo gratificante e complexo o processo de inclusão. Venho realizando algumas ações educativas, que refletem diretamente na condução do processo de inclusão, ao mesmo tempo que tenho refletido nas concepções acerca da Educação Especial.

A inclusão e os diferentes processos que a permeiam, são de fundamental importância para a consolidação de uma sociedade mais coesa, igualitária e justa. Os movimentos sociais refletidos pela inclusão são agregados a teorias, com vistas a um ensino cada vez mais acessível e uma prática docente humanizada.

Arroyo (2000), destaca que um professor profundamente humano, é aquele que aprende que educar é revelar saberes, através de uma interação que o coloca frente a condição humana, por meio do ofício, ou seja docência.

Neste sentido, optou-se por aprofundar nosso olhar sobre o processo de inclusão em uma Escola de Tempo Integral (ETI), tomando como base uma escola recém-inaugurada no município de Palmas – TO. Para tal, fez-se uma análise sobre as práticas educativas, a proposta educacional, o funcionamento da sala de recursos, a inclusão dos alunos com deficiência e dificuldades de aprendizagem de acordo com a Legislação Nacional vigente.

Conhecer essa realidade se fez necessário, a partir da ótica de que as ETIs surgem para propor novas práticas educativas, remodelando as propostas educacionais, com vista a uma aprendizagem mais completa, e o desenvolvimento da autonomia dos alunos.

Assim, algumas questões foram elencadas, dentre as quais: Como promover uma educação inclusiva e libertadora em uma Escola de Tempo Integral? Quais os direcionamentos do atendimento educacional especializado em uma ETI? Que concepções os professores de uma ETI em Palmas – TO, tem a respeito de educação inclusiva? Como ocorre o processo de Escolarização de uma criança com deficiência em uma ETI?

Sabe-se que a escola é hoje o espaço formador de uma sociedade democrática, onde promove a ação emancipatória dos sujeitos através da prática educativa e o desenvolvimento das ações pedagógicas. Diante disto, cabe ressaltar o papel da escola frente ao paradigma da inclusão, como sendo um lugar aberto a todos, com intuito de educar, acolher, desenvolver plenamente o sujeito, em todo o seu potencial, com respeito à dignidade e promoção da autoestima, respeito aos direitos humanos, liberdades fundamentais e diversidade. (BRASIL, 2008).

Portanto, não há como dissociar a escola dos princípios que fomentam os direitos humanos e a inclusão no Brasil, conforme a Legislação Nacional e os acordos internacionais.

Só assim, será possível analisar qualitativamente o processo de inclusão dos alunos com deficiência em uma ETI.

Em Palmas, com base na concepção de integralidade da educação, proposta pela Legislação Nacional, o governo municipal vem transformando gradativamente o ensino público municipal de regime parcial em período de tempo integral, na busca por atender os princípios organizadores do currículo; tal modelo de ensino, busca uma integração dos conhecimentos, articulando de forma integradora as experiências e atitudes, com vistas a superar a fragmentação dos saberes, oportunizando ao aluno, construir uma visão ampliada e complexa do conhecimento (GOMES, 2009).

Nessa perspectiva, podemos entender que todos ganham com essa nova estrutura educacional, se associarmos tal modelo, como o que é preconizado pela educação inclusiva. Afinal, a educação especial se desenvolve por meio de ações pedagógicas inclusivas, confirmando assim o processo de permanência, progressão e sucesso escolar do aluno com necessidades educacionais especiais em classes comuns do ensino regular. (BRASIL, 2008).

A política nacional de educação inclusiva, apesar de bem estruturada, não contempla a integralidade exigida pelas Diretrizes Nacionais para Educação Inclusiva dentro da esfera da Educação Básica (BRASIL, 2001), quando comparado com o processo de ensino em uma ETI. Assim, diante da questão, delineamos o seguinte problema: Que percepções tem os profissionais de educação que atuam na ETI a respeito do processo de inclusão escolar nessa proposta educacional?

Tal problema será respondido a partir de alguns delineamentos, com base na legislação existente para a ação pedagógica e inclusiva em uma ETI, por meio dos direcionamentos da prática docente tanto no ensino regular, quanto especializado.

Na primeira parte, fez-se uma abordagem conceitual e bibliográfica a respeito deste estudo, considerando o atendimento educacional especializado, as diretrizes da escola de tempo integral e as definições da educação inclusiva no intuito de tentar ver e compreender seu funcionamento que pretende ser inclusivo.

Considerando que somente o levantamento bibliográfico não atingiria os objetivos, propõe-se como segunda parte dar voz à comunidade escolar, a quem de direito devem realizar a tarefa da prática da inclusão educacional.

Para tal, apresenta-se um levantamento qualitativo através de uma pesquisa de campo realizada em uma Escola de Tempo Integral no Município de Palmas – TO, aliando esses dados ao material documental, entrevistas e discussões teóricas que fundamentem tais resultados.

A escolha pela ETI pesquisada, deu-se considerando que é o meu espaço de atuação, bem como sendo uma escola nova, onde há possibilidade de acompanhar como está ocorrendo gradativamente esse processo de inclusão em conjunto com a implantação da escola.

A pesquisa seguiu a linha exploratória, de forma relacional e prática, com confirmações de hipóteses e aporte teórico. (MINAYO, 2007). Buscou-se também, analisar os contextos político e escolar ampliando as discussões sobre o tema abordado, em meio a esses dados, e organizamos estruturalmente ao longo do trabalho.

Ao finalizar o referido estudo, espera-se que este seja um norte reflexivo a respeito do processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais dentro da perspectiva de uma Escola de Tempo Integral. Sabe-se que nem todas as indagações serão respondidas, bem como surgirão outras ao longo do processo. Espera-se que o estudo contribua para uma nova forma de enxergar a educação pública, como sendo uma via de promoção da igualdade social e emancipatória dos indivíduos com vistas a o exercício pleno da cidadania.

## 2 CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Faz-se necessário uma contextualização da educação inclusiva, para tal, propõe-se inicialmente um resgate histórico de como se desenvolveu os processos inclusivos no Brasil.

Januzzi (2006), Mendes, Bueno e Santos (2008) referindo a esse processo, destacam quatro momentos. No primeiro momento, até o século XX, caracterizava-se como o período da exclusão, onde as pessoas com deficiência não tinham acesso à escola, eram enclausuradas em suas casas ou instituições, sem nenhum papel social. Num segundo momento, do século 20 até a década de 60, os atendimentos institucionais ganharam força, desenvolvendo também algumas classes especiais de alfabetização. Ainda nesse período, com o surgimento dessas classes especiais começou-se a perceber a necessidade de atender essa demanda dentro das escolas, porém o ensino especial e o ensino comum ainda não caminhavam juntos. O terceiro momento se deu a partir da década de 70, onde inicia-se o processo de integração das escolas comuns com o ensino especial. As escolas passaram a receber alunos com necessidades educacionais especiais, porém limitados, apenas aqueles em que tivessem a condição de se adaptar ao ensino regular, fato este que fez com que muitas famílias ainda priorizassem seus deixar seus filhos nas escolas especiais. Já o quarto momento, foi o responsável por uma nova compreensão do processo de inclusão, se tornando um novo paradigma. Iniciou na segunda metade da década de 80 e continua em evolução até hoje.

Esse último período, tem como base uma filosofia voltada a valorização da diversidade humana, onde já propõe uma adaptação do sistema escola as necessidades do aluno com deficiência, e amplia as possibilidades do exercício da cidadania com a proposta de uma escola para todos.

Esse novo paradigma, surgem como uma proposta inclusiva, com ações educativas dinamizadas, deixando de lado a ideia de integração que focava na deficiência, e focando no desenvolvimento do sujeito, como alguém que tem possibilidades de ser reinserido no processo de ensino, e consequentemente na sua comunidade, por meio de suas potencialidades.

Stainback e Stainback (1999) destacam a importância de a Educação Especial fundir com a Educação Regular. O autor comprova que as crianças com necessidades educacionais especiais que estão inseridas no ensino regular alcançam maior desempenho social e desenvolvimento da aprendizagem, comparadas com aquelas inseridas apenas na Educação Especial.

Ainda segundo o autor, o fato do ensino especial não ter os mesmos resultados, quando comparados com a inserção no ensino regular, se dá pela situação de que ao segregar um aluno com deficiência em um espaço separado das demais pluralidades sociais, fortalece o estigma e a rejeição desse aluno.

Assim, essa nova concepção de inclusão educacional ou educação inclusiva vem concebendo uma ampliação de conceitos, que Garcia (2008) distingue como Políticas Inclusivas de Educação que parte de uma ação global para o local. Nesse contexto, a inclusão é tomada como ponto chave dentro a política educacional brasileira, ainda que recente, já registra importantes expressões da educação básica, tendo espaço de destaque no MEC através da Secretaria de Educação Especial (SEED), a qual regula e orienta sobre as políticas adotadas a partir do que é proposto internacionalmente sobre a temática.

Hoje, as escolas públicas brasileiras recebem alunos com os diversos tipos de necessidades educacionais especiais, aumentando gradativamente nos últimos anos o número de matriculados. Conforme proposto pela Resolução CNE/CEB nº 2 de 11 de setembro de 2001, no seu artigo segundo, diz que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (BRASIL, 2001).

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), através do Censo Escolar/2006 revelou que em relação a educação especial, houve uma evolução de 337.336 matriculados em 1998 para 700.624 alunos especiais matriculados no ano de 2006. Esse crescimento representa 107%, contemplando assim o que é preconizado na Constituição Federal, ao afirmar que a Educação é para Todos (BRASIL, 2006).

A pesquisa mostra ainda que com essa determinação para a ampliação e acesso das pessoas com necessidades especiais na escola regular, houve também o fechamento de uma grande parte das escolas especiais, possibilitando a todos os alunos especiais o acesso e a garantia de suas necessidades educacionais serem contempladas também no ensino regular através de diferentes propostas, como por exemplo o surgimento das salas de recursos multifuncionais, promovendo assim condição igualitária e de direito.

Em todo o Brasil, as escolas especiais vêm se empenhando nesse processo de inclusão junto a escola regular, conforme coloca a Secretaria de Educação Especial do MEC, vem ocorrendo uma evolução da política, onde cerca de 65% a menos de escolas especiais em

2006, em relação ao aumento de 34% de matrículas a mais nas escolas regulares (BRASIL, 2006).

Existe um acordo firmado entre 191 países, incluindo o Brasil onde estabelece 8 metas para o milênio, para serem cumpridas nesse ano de 2015. Esse acordo foi firmado no ano 2000, nos Estados Unidos, através da Organização Mundial das Nações Unidas (ONU), e uma dessas metas é a promoção da educação básica e de qualidade para todos, com vistas ao desenvolvimento da diversidade e cidadania. Com isso, o Brasil tem ampliado os esforços para a extinção das classes especiais, inserindo assim cada vez mais os alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular, fato este que também tem gerado insegurança e desafios ao professor que agora tem que atender as diversas especificidades na própria sala de aula, muitas vezes sem o preparo adequado.

Com essa democratização, surge também a necessidade do professor se especializar, bem como buscar parcerias para oferecer um melhor atendimento. Eis que surge o atendimento educacional especializado que: “identificara, elaborará e organizará recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos considerando as suas necessidades específicas” (BRASIL, 2007). A parceria do professor do ensino regular com o professor do atendimento educacional especializado visa a promoção de uma ensino-aprendizagem completo, com maior qualidade.

Porem com essa relação, um novo olhar sobre exclusão social surge, e a todo instante, a partir da ideia do domínio capitalista, Garcia (2008) diz que é preciso conceber a inclusão escolar como uma base para as políticas educacionais, assumindo as consequências de compreender as diferenças tanto no âmbito das deficiências, quanto das diferenças de classe social.

Nesse sentido, o MEC juntamente com as Secretarias de Estado da Educação, vem reformulando os currículos, promovendo debates a respeito da necessidade de novas práticas, ao mesmo tempo em que desafia o professor a dar um sentido mais democrático a sua ação docente, ao mesmo tempo em que reafirma a inclusão como uma proposta de fortalecimento da cidadania.

Arroyo (2000) afirma que, mesmo que a escola tenha êxito na aprendizagem das matérias, dos valores de sucesso pessoal, pode estar deixando de lado e até sacrificando outros ensinamentos e aprendizagens humanas.

Por isso a inclusão tem por finalidade a garantia do direito a uma educação básica universal e emancipatória. E o papel da escola é dar subsídios por meio de conteúdos que sirvam de direcionamentos para essa aprendizagem e transformação social.

Assim, ao assumir o compromisso com a inclusão na educação, o Brasil, estabelece em sua política pública de inclusão, a garantia de educação básica a todos os alunos com deficiência, buscando assim remover todas as barreiras que impedem a aprendizagem, ao mesmo tempo em que reafirma o compromisso com a Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 03 de dezembro de 2006, que estabelece:

Que os Estados devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta da inclusão plena, adotando medidas para que garantam:

A). Que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob a alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência;

B). Que as pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (ONU, 2006 p.44).

Esse compromisso também é reafirmado através do Decreto-Legislativo Nº 186/08, de 9 de julho de 2008 (BRASIL, 2008). A proposta do decreto, foi justamente desmistificar as dúvidas que ainda persistiam, e possibilitar que a pessoa com deficiência, não sejam vistas como meros objetos de proteção social, mas como sujeitos com direitos e capazes não só de exigir esses direitos, mas de tomar decisões como membros ativos da sociedade.

Para Almeida e Correa (2007), as políticas de inclusão ainda contam com respaldo do Banco Mundial, através de fomentos ligados à ONU, por meio de fundos específicos que estimulam a educação e as ações dirigidas em prol de uma educação para todos. Confirmando assim que a inclusão social é o novo paradigma a ser seguido, na luta por princípios igualitários e construção cidadã plena.

Esses movimentos são os mesmos, pactuados pela Declaração de Salamanca em 1994, onde ocorreu a Conferencia Mundial de Educação Especial, sobre as necessidades Educacionais Especiais. O evento, sediado em Salamanca na Espanha, dá nome ao documento que rege os princípios, políticas e práticas da educação especial em todo o mundo, e que reconhece já no seu primeiro parágrafo, a necessidade de promover a educação para as pessoas com necessidades educacionais especiais no sistema de ensino regular (BRASIL, 2007).

Todo esse movimento serviu para o fortalecimento da educação especial, e a estruturação tanto de um ensino regular mais diversificado, ao mesmo tempo em que amplia



as possibilidades dentro atendimento educacional especializado. Este último, garantindo apoio e suporte aos alunos com necessidades educacionais especiais, que agora passa a ser encarado como um sujeito de direitos e potencialidades. Porém, Sacristán (2007) coloca que “a educação das pessoas constitui uma política central na organização da sociedade brasileira em função do valor do indivíduo e da definição de seu papel nessa mesma sociedade”. (p.145).

E de fato isso realmente vem acontecendo, conforme reafirma Pires (2008), as desigualdades sociais são legitimadas no ambiente escolar, e a partir das novas propostas de inclusão, parece que fica cada vez mais difícil a escola alinhar seus objetivos, para atender essas demandas e ao mesmo tempo superar as injustiças. Pois apesar de todos os esforços e acordos, há uma série de empecilhos que dificultam a execução dessas políticas, como desigualdade social, falta de preparo dos professores, recursos insuficientes, e ainda o fato de ser muito complexo promover a igualdade em uma sociedade tão injusta e excludente.

A diversidade que permeia o ambiente escolar então passa a ser a aposta, com intuito de se tornar um espaço de acolhimento e valorização de cada aspecto individual, considerando as peculiaridades, sem distinção, levando em consideração que cada aluno apresenta um universo particular, com necessidades específicas, onde se faz necessário, um desdobramento de novas formas de propiciar o “aprender a aprender” e assim se desenvolver integralmente.

Devemos lutar por uma educação que amplie os horizontes culturais desses alunos; contra uma educação voltada para a satisfação das necessidades imediatas e pragmáticas impostas pelo cotidiano alienado dos alunos, devemos lutar por uma educação que produza nesses alunos necessidades de nível superior, necessidades que apontem para um efetivo desenvolvimento da individualidade como um todo; contra uma educação apoiada em concepções do conhecimento humano como algo particularizado, fragmentado, subjetivo, relativo e parcial que, no limite, negam a possibilidade de um conhecimento objetivo e eliminam de seu vocabulário a palavra verdade (DUARTE, 2006, p.10).

Ao receber a todos sem distinção, a escola inicia então um processo dinâmico de reorganização, iniciando pelo seu projeto político pedagógico, desenvolvendo novas posturas, partindo de uma filosofia inclusiva, na qual todos os alunos, independente das necessidades individuais, se tornam protagonistas de sua transformação e conseqüentemente da sociedade.

Tal fato, se dá a partir de uma transformação histórico-crítica, cujo o ponto primordial e uma proposta pedagógica que promova a uma mudança na sociedade, nas suas concepções de igualdade e a não perpetuação de práticas exclusivas (SAVIANI, 2008).

O principal desafio da inclusão hoje se dá pela imprevisibilidade, requerendo mudanças cotidianas dentro do ambiente escolar. Um dos pontos de destaque, como já mencionado, se dá pela formação dos professores da educação básica que, em grande parte, não tem contemplado em seus currículos acadêmicos, a inclusão ou a diversidade, como formas de trabalho, sendo muitas vezes ofertado uma única disciplina isolada, porém que não possibilita uma vivência mais completa das práticas inclusivas.

Nesse sentido, o professor da sala regular precisa se apoiar nos suportes oferecidos pelo serviço público, como por exemplo o professor da sala de recursos, buscando assim respaldo para sua prática e consequentemente facilitando a aprendizagem do aluno com deficiência na escola.

O acompanhamento, pode ser individual ou coletivo, considerando as especificidades, porém precisa ser de forma contínua, para que a aprendizagem aconteça de forma efetiva, e esse aluno possa se desenvolver integralmente.

Goffman (1988) destaca que é necessário atuar com atenção e respeito às identidades sociais reais de cada um com relação aos atributos que o sujeito possa possuir; para que seja “um ser humano como qualquer outro, uma criatura, portanto, que merece um destino agradável e uma oportunidade legítima”. (p.16).

Assim, todos os envolvidos no processo de inclusão, seja o professor regular ou professor do atendimento educacional especializado, precisa ter ciente seu papel de educador, e compreender a educação como um ato político e emancipatório. Tendo em vista que a escola é um espaço de transformação pessoal e social, ao mesmo tempo em que possibilita uma construção histórico-crítica desse sujeito na sociedade de forma dialógica e protagonista.

## **2.1 A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL E A INCLUSÃO**

A Escola de Tempo Integral (ETI) apesar de historicamente pensada, só foi efetivada no Brasil a partir de 2006, com a desativação das conhecidas Fundações Estaduais de Bem-Estar do Menor – FEBEMs. Nesse contexto, surge em São Paulo, os Centros de Atendimento Sócio Educativo ao Adolescente (CASA), pautado num modelo de atendimento integral aos adolescentes infratores, contando com cerca de 42 unidades, reestruturando assim o conceito social e pedagógico, fato este que mais tarde serviria de exemplo para a criação do programa Mais Educação (GOMES, 2009).

Na proposta da experiência de São Paulo, o adolescente contaria com um atendimento individualizado, com maior apoio familiar, social e pedagógico com vistas a sua recuperação.

Apesar de visivelmente assistencialista, a proposta ainda sim teria um viés proporcionalmente pedagógico, a partir do momento em que o estado ao mesmo tempo em que assumia a guarda dessas crianças e adolescentes, priorizaria sua formação e as tirava das ruas.

Surge então uma nova estrutura escolar, com vistas ao desenvolvimento integral dos alunos, inicialmente para o Ensino Fundamental. Com cerca de 514 escolas de jornada ampliada espalhadas pelo país, contempladas em 51 cidades, 25 Estados e o Distrito Federal, essa nova estrutura, criada a partir do Programa Mais Educação, proporcionou aos alunos uma nova experiência educativa de tempo e espaço no contexto escolar.

Implementada a partir dos comparativos de sucesso das fundações CASA, e com o apoio do Ministério da Educação, Esporte, Cultura e Desenvolvimento Social, o programa Mais Educação, sendo uma ação do Plano de Desenvolvimento da Escola - PDE, previa que fosse implantado cerca de 10 mil escolas integrais até o ano de 2010.

Mais algumas dificuldades foram percebidas, como por exemplo as dificuldades de operacionalização, adequação do espaço físico, aceitação da equipe escolar, formação e preparação dessa equipe para a nova estrutura.

Seguindo três princípios, o programa Mais Educação surgiu para 1) ampliar a permanência dos alunos na escola; 2) ampliar os espaços educacionais, com a extensão a mesma para a comunidade, bairro, espaços de lazer, e; 3) fomentar a inserção de novos atores sociais no ambiente da escola.

Assim, fomentado através do referido programa, a Escola de Tempo Integral (ETI) se fortalece com o objetivo de prolongar o tempo dos alunos de ensino fundamental na escola, ampliando as possibilidades de aprendizagem através da estruturação do currículo básico, por meio da aplicabilidade mais efetiva dos temas transversais, dando assim maiores condições de aprimoramento pessoal, cultural e social desses alunos.

O Projeto Escola de Tempo Integral tem como objetivos:

- I - Promover a permanência do educando na escola, assistindo-o integralmente em suas necessidades básicas e educacionais, reforçando o aproveitamento escolar, a autoestima e o sentimento de pertencimento;
- II - Intensificar as oportunidades de socialização na escola;
- III - Proporcionar aos alunos alternativas de ação no campo social, cultural, esportivo e tecnológico. (BRASIL, 2005).

Nessa nova proposta, a escola passa a incluir e valorizar os aspectos cognitivos, morais, éticos, práticos, esportivos, políticos, possibilitando assim um maior referencial para

seus alunos, através de metodologias que reestruturam a prática pedagógica por meio de oficinas curriculares e pedagógicas.

A ETI, então propõe-se a uma maior valorização das potencialidades desse aluno, deslocando o papel do professor para um agente mobilizador; a prática passa a ter maior sentido, a interação como o meio e o espaço se tornam foco, e os conteúdos passam a ser mais atuais e contextualizados, tudo isso fundamentado nas Propostas Curriculares Nacionais.

A educação integral, prioriza a multidimensionalidade do sujeito, e não apenas a sua dimensão cognitiva, bem como amplia a compreensão do que é corpo, sentimentos, afetos, contextualizando esse aluno em seu meio sócio-histórico-cultural. Essa ampliação do espaço-tempo-escola, propicia aprendizagens mais emancipatórias e significativas, por meio do fortalecimento do sentimento de pertença, inclusão e participação dentro desse contexto diversificado (SÃO PAULO, 2007).

O currículo da ETI, propõe assegurar tanto disciplinas do núcleo comum, quando da parte diversificada, ampliando o acesso a todos, fomentando assim a democratização do ensino e das escolhas, com vistas ao desenvolvimento integral do aluno.

O atendimento em tempo integral, oportunizando orientação no cumprimento dos deveres escolares, práticas de esportes, desenvolvimento de atividades artísticas e alimentação adequada, no mínimo em duas refeições, é um avanço significativo para diminuir as desigualdades sociais e ampliar democraticamente as oportunidades de aprendizagem. (SÃO PAULO, 2007, p.11).

Essa estrutura dá subsídios para o desenvolvimento das competências individuais de cada aluno, auxilia no processo de desenvolvimento de habilidades e competências, bem como promoção da autonomia para uma vida participativa, menos estigmatizada e mais inclusa na escola, e conseqüentemente na sociedade.

Goffman (1988), recomenda que “ao indivíduo que se veja como um ser humano completo como qualquer outro; alguém que, na pior das hipóteses, é excluído daquilo que, em última análise, é apenas uma área da vida social”. Ele não é um tipo ou uma categoria, mas um ser humano.

Para Triñanes (2009), a ETI tem uma função específica:

Visa promover maior qualidade ao ensino público; dar nova dimensão à função da escola e ao processo de ensino-aprendizagem na superação da evasão e do fracasso escolar. Foi concebida em espaço-tempo legal e de direito de formação de todos os seus alunos, portanto é preciso viabilizá-la para que cumpra, de fato, de forma efetiva e democrática, seu papel social.

Ela está posta para satisfazer os desafios que cada aluno representa, procurando cumprir com o seu princípio de escola democrática que acolhe a todos, que reconhece e que valoriza as diferenças, consagrando o paradigma da inclusão. (p.37).

Assim, a ETI, contempla seus princípios na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), como também por meio das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Assim, fica definido que ao professor do ensino regular, será oferecido o suporte de atendimento educacional especializado para alunos que apresentem alguma dificuldade ou necessidade educacional especial, colaborando assim com as atividades e ações educativas que ocorrem dentro da ETI.

É dever do Poder Público assegurar a todos os cidadãos o acesso à educação, possibilitando o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, nos termos dos artigos 205 e 208 da Constituição Federal. (BRASIL, 2001).

Nesse sentido, é inegável o papel da ETI na formação emancipatória dos sujeitos que a frequentam, contemplando o desenvolvimento integralizado com responsabilidade social e acadêmica, ampliado caminhos, minimizando obstáculos e contribuindo ideologicamente para a erradicação das discriminações, redução dos impactos da exclusão e ampliação das formas de construção da cidadania.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, esclarece que:

Artigo I. a) o termo “discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência” significa toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais. (BRASIL, 2001)

Enfim, conforme já foi colocado, o que se espera da ETI, é um ensino de qualidade, democrático e que atenda a integralidade do aluno. Pelo menos é o que vem sendo difundido desde o seu início em 2006, ao se propor atender todas as necessidades e habilidades, bem como desenvolver as competências tanto individuais, quanto coletivas destes alunos. Mas será que é o que vem ocorrendo realmente? Para tal, buscamos compreender o processo a partir da

análise de como vem ocorrendo o processo de inclusão em uma Escola de Tempo Integral do Município de Palmas – TO.

### **3 OBJETIVOS**

#### **- Geral**

- Analisar o processo de inclusão dos alunos com NEE focando a proposta educacional, mais especificamente, a prática educativa da sala regular e a de recursos em uma Escola de Tempo Integral no município de Palmas – TO.

#### **- Específicos**

- Identificar quais as concepções dos professores sobre ensino, aprendizagem e educação inclusiva;
- Analisar o processo de Escolarização dos alunos com NEE em uma ETI;
- Analisar a proposta da educação inclusiva com vista na autonomia dos alunos NEE em uma ETI;
- Analisar o direcionamento do atendimento educacional especializado em uma ETI.

## **4 METODOLOGIA**

### **4.1 - Fundamentação Teórica da Metodologia**

A pesquisa é um instrumento de aquisição do conhecimento, busca amenizar dúvidas, e atribuir informações a um determinado objeto pesquisado. Tem por objetivo querer saber, conhecer o funcionamento das coisas e a partir desse conhecimento fazer uso dos saberes produzidos.

Segundo Demo (1997) pesquisar não leva apenas a reconstruir conhecimento, mas a formar a cidadania do pesquisador, à medida que aprender a argumentar, a trabalhar em equipe, a ouvir com atenção e a tratar posições contrárias com respeito, a produzir sistematicamente com qualidade formal e política.

A metodologia básica dessa pesquisa é qualitativa e segue a linha exploratória. Segundo Richardson (1985), as pesquisas exploratórias pretendem “conhecer as características de um fenômeno para procurar, posteriormente, explicações das causas e consequências do dito fenômeno”. A coleta dos dados ocorreu no mês de outubro de 2015, por meio de entrevistas, com atores do processo de inclusão (coordenador, professores, orientador educacional) considerado os aspectos e as percepções acerca do processo de inclusão em uma Escola de Tempo Integral no município de Palmas – TO, seguindo métodos da coleta de informações em narrativas da história oral.

Como fundamentação, ao longo do processo realizou-se a pesquisa bibliográfica com o objetivo levantar dados já escritos sobre o assunto em questão. Coletar informações de estudos anteriormente realizados, que auxiliam na construção de conceitos, e reformulação de novas ideias é essencial para uma boa fundamentação da pesquisa.

Para Lakatos (2003), pesquisa alguma hoje parte do zero, pois uma procura de fontes documentais ou bibliográficas torna-se imprescindível para a validação desta. A citação das principais conclusões a que outros autores chegaram permite salientar a contribuição de pesquisas realizadas, demonstrarem contradições ou reafirmar comportamentos e atitudes.

### **4.2- Contexto da Pesquisa**

A pesquisa ocorreu na Escola Municipal de Tempo Integral Anísio Spínola Teixeira, localizada no Setor Bertaville que atende a alunos do Ensino Fundamental, 1ª e 2ª fase,



contando atualmente com 32 turmas. Iniciou seu funcionamento no ano de 2015, com um público de aproximadamente 1200 alunos.

A escola ainda conta com uma sala de recursos multifuncionais, que contempla as demandas de Atendimento Educacional Especializado - AEE. O AEE, visa identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que auxiliem na eliminação de barreiras para a plena participação dos alunos considerando suas necessidades específicas.

A sala de recursos conta com 21 alunos matriculados, sendo que apenas 12 frequentam normalmente. O atendimento está configurado segundo um cronograma específico para que contemple um total de 3 horas semanais para cada aluno.

#### **4.3- Participantes**

Os participantes da pesquisa foram selecionados com base na interação direta com o processo de inclusão, sendo um total de cinco professores envolvidos, todos de nível superior, efetivos e com alunos especiais em sala. Um Professor da Sala de Recursos e dois Professores regentes e dois professores da parte diversificada. Todos os participantes assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido, cientes de que poderão interromper a entrevista a qualquer momento. Todos os participantes terão suas identidades preservadas.

#### **4.4 – Materiais**

Para a realização da pesquisa, foram utilizados, computador, câmera fotográfica, gravador de voz, lápis, canetas, pinceis, chamex, dentre outros.

#### **4.5- Instrumentos de Construção de Dados**

Para a coleta de dados e procedimentos de pesquisa, foi elaborado um roteiro de entrevista a respeito do processo de inclusão em uma escola de tempo integral. As entrevistas foram agendadas com cada participante, onde foi exposto o termo de livre esclarecimento, e solicitado a permissão para gravar.

#### **4.5- Procedimentos de Análise de Dados**

As informações coletadas foram analisadas de acordo com o método de Laurence Bardin (2004) que considera a análise de conteúdo como a melhor forma de se compreender as comunicações do ser humano, além de significados imediatos. Para Bauer (2005), a análise de conteúdo é uma construção social que considera uma realidade no sentido de produzir inferências de um texto focal para seu contexto social de maneira objetivada.

Faz-se a opção pelo método comparativo, pois permite avaliarmos os índices e explorarmos as causas com base em dados semelhantes em períodos anteriores, realizando assim um comparativo de tais fatores com vistas a estruturação e apresentação de resultados fidedignos.

Schneider e Schmitt (1998) elucida que a comparação, enquanto momento da atividade cognitiva pode ser considerada como inerente ao processo de construção do conhecimento nas ciências humanas e sociais. No método comparativo, o pesquisador lança mão de um tipo de raciocínio comparativo que podemos descobrir regularidades, perceber deslocamentos e transformações, construir modelos e tipologias, identificando continuidades e descontinuidades, semelhanças e diferenças, e explicitando as determinações mais gerais que regem os fenômenos sociais. E no caso específico dessa pesquisa, por meio da análise comparativa será possível perceber que fatores mais se destacam, se repetem no processo de inclusão de alunos com deficiência dentro de uma Escola de Tempo Integral, em Palmas – TO.

## **5 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

### **5.1 Caracterização da Escola**

Localizada numa região de periferia, no município de Palmas – TO, a Escola Municipal de Tempo Integral Anísio Teixeira atende um público de 1200 alunos de 1ª e 2ª fase do Ensino Fundamental. A escola conta hoje com 32 duas turmas em funcionamento, e uma sala de recursos multifuncionais que atende 21 alunos, sendo que 12 são atendidos diariamente, totalizando três horas semanais.

Dos 21 alunos, apenas 12 contém laudos referentes a alguma deficiência ou transtorno, e os demais, são atendidos por meio do suporte de aprendizagem. O atendimento da sala de recursos multifuncionais, tem por objetivo promover uma maior acessibilidade pedagógica, por meio de recursos que auxiliem na amenização das barreiras educacionais resultantes da deficiência ou dificuldade de aprendizagem.

As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado devem ser diferentes daquelas atividades diárias que constituem o dia a dia escolar em sala de aula, porém, vale lembrar, que elas não substituem essas atividades, apenas complementa e/ou suplementa a formação dos alunos, buscando que eles possam se desenvolver como pessoas atuantes e participativas no mundo que vivemos.

### **5.2 Concepções dos professores acerca da inclusão**

Discutir inclusão requer uma nova postura frente aos desafios da escola. Cada vez mais nota-se uma mobilização por parte da sociedade e comunidade escolar na construção de um novo modelo pedagógico, que atenda aos anseios das demandas mais individualizadas, mas que contemple uma formação plural e coletiva, incluindo assim os alunos com necessidades especiais nesse contexto.

Tal movimento, faz com que a escola questione paradigmas arraigados, propiciando assim novas reflexões que vão desde a convivência com esses alunos, passando por mudanças

na sua estrutura e organização, formando novos paradigmas que atenda todo o trabalho pedagógico da escola.

Segundo Beyer (2006) há alguns anos atrás o quadro da educação especial encontrava-se muito claro. Isto porque as crianças com algum tipo de deficiência eram atendidas nas escolas especiais enquanto aquelas consideradas “normais” iam para a escola regular, de forma que não havia qualquer ligação entre esses dois sistemas de ensino.

No entanto, após a Declaração de Salamanca, em 1994, a Educação especial passou a ser tratada de uma outra forma, rompendo com o paradigma da separação, buscando assim o que hoje chamamos de inclusão. O documento, trouxe a ideia de uma educação para todos, com a possibilidade de uma educação integral, em que alunos com deficiência pudessem ser educados lado a lado com alunos sem deficiência aparente.

Esse novo olhar, especificamente na Educação Brasileira, implementou um desafio ainda maior que é a busca de uma nova forma de ensinar as crianças, por meio da ideia de que inclusão é dar possibilidades de que todos os alunos devam sejam educados juntos.

A educação inclusiva, como parte de uma educação especializada na ETI, visa propiciar a experiência da inserção de culturas diferenciadas e aspectos individualizados, em um contexto grupal, buscando assim uma forma de conversação entre essas diferenças, promovendo a integração de diversos indivíduos e ao mesmo tempo facilitando a construção de sua própria identidade cultural e pessoal. Essa lógica além de proporcionar um auto reconhecimento frente a um grupo, favorece o sentimento de pertença a uma determinada cultura (no caso aqui a cultura escolar) assim evitando discriminações que se evidenciam e por ventura venha atrapalhar o seu desenvolvimento.

Nesse sentido também se atribui um papel importante a família, como participante do processo de ensino e aprendizagem, através do aprofundamento dessa participação em um processo de construção de um sujeito cada vez mais adequado as exigências do mundo contemporâneo.

Família e escola são espaços fundamentais de construção e desenvolvimento dos indivíduos, cada um com suas responsabilidades, ambos favorecem a significação dos contextos econômico, cultural e existencial. E a inclusão reside nesse encontro das realidades que ocorre de forma dinâmica, e resulta num aprimoramento do mundo interno e externo desses alunos.

Este conceito de inclusão envolve um jeito de pensar fundamental diferente sobre as origens da aprendizagem e as dificuldades de comportamento. Em termos formais estamos falando sobre uma mudança de ideia de defeito para um "modelo social" (GURGEL, 2008).

Com base nisso, o que se espera é que a escola consiga por meio da inclusão, reconhecer que cada aluno é único em sua forma de aprender e desenvolver, seja ele pessoa com necessidade especial ou não, mas que todos são dotados de ritmos e estilos diferenciados de aprendizagem, e que as realidades acima citadas, sejam elas econômicas, culturais ou orgânicas, são influências diretas nessa aprendizagem. Portanto se faz necessário esse repensar do papel da inclusão na escola, como estratégia não apenas de ensino, mas como uma modificação organizacional com vistas a uma educação cada vez mais eficiente, promovendo ações efetivas e eficazes na vida desse aluno.

Este olhar traz à Educação Especial o seu pertencimento à Educação Regular. Porém, podemos observar que nem sempre é essa concepção na fala dos profissionais entrevistados.

A princípio fez-se um resgate de memórias e reflexão sobre como cada um teve contato com o processo de inclusão escolar. *“Fale um pouco de sua prática docente com o aluno com necessidade educacional na sala de aula. Alguma experiência marcante?”*. Tivemos diferentes respostas, que expressam bem o quanto ainda precisamos avançar no processo de inclusão.

- [...] *É um pouco difícil, pois precisamos de mais ajuda, uma formação e acompanhamento, pois é um público que precisa de ter uma atenção específica as essas dificuldades[...]. (A1).*
- [...] *depende da deficiência, no meu caso, como o aluno é surdo, seria importante um professor especializado constantemente em sala de aula com ele para estar auxiliando em provas e nas aulas também[...]. (A2)*
- [...] *Eu encontro dificuldade para trabalhar com esses alunos porque eu não tenho curso, eu não fiz treinamento nenhum [...]. (A3)*

Há aqui uma preocupação na fala dos profissionais, com relação ao processo de formação. Muitos não se sentem preparados para o trabalho com o aluno especial, e acreditam que somente com a ajuda de um outro profissional conseguirão atender as necessidades desses alunos. Para Mantoan (2003), *“a qualificação do profissional da educação para o ensino inclusivo está na formação em serviço e do que ele entende por inclusão escolar”*. Segundo o autor muitas vezes há uma distorção de conceitos e finalidades da prática educativa com o aluno especial, fato este que precisa de um alinhamento claro e coeso, dos reais papéis da educação especial e da formação desse aluno.

Pode-se perceber tal concepção na fala dos professores, quando todos acreditam ser necessário um acompanhamento sistemático e direcionado ao aluno, através de um professor

especializado. Isto desvela o quanto a Educação Especial encontra-se desvinculada do Ensino Fundamental, certificando-a como um atendimento externo à educação comum pelo qual o profissional da educação não se sente responsável.

Quando indagados sobre o apoio que recebem da escola: *Qual o apoio que você recebe para esta prática?* Os professores foram enfáticos:

- [...] *Na escola recebemos o apoio das cuidadoras, e sala de recursos. Mais ainda sim, percebo que a inclusão não é uma causa que toda a escola compra* [...] (A1).
- [...] *Tenho apoio da cuidadora e quando necessito, recebo auxílio da sala de recursos* [...] (A3).
- [...] *Não recebo apoio algum.* [...] (A4)

Ao falar de apoio, cabe uma análise da concepção de deficiência que esse professor está trazendo. Ao longo da entrevista, muitos atribuíram que apesar de receberem o apoio de uma terceira pessoa, nesse caso aqui cuidadora ou professor da sala de recursos, estes não estão em tempo integral, fato que dificulta um trabalho mais sistemático com o aluno com deficiência. Percebe-se pelo discurso, que a concepção de aluno com deficiência, e de um aluno totalmente dependente e sem autonomia.

- [...] *Precisaria ter um professor especializado constantemente na sala de aula porque são poucos os professores que se preocupam com os alunos com deficiência* [...] (A2).
- [...] *Eu acredito que teria que ter a professora durante as aulas, em todas as aulas para dar auxílio. Porque a escola não está preparada, os professores não estão preparados para trabalhar com esses alunos; não vão dar essa assistência*[...]. (A4)

Aqui a palavra “apoio” nos coloca diante da necessidade de refletir sobre o seu significado. Goffman (1988) coloca que, a deficiência em uma pessoa é estigmatizadora, o que faz com que as pessoas ditas “normais” as tratem de forma diferente, muitas vezes com olhar benevolente, social, e piedoso na tentativa de amenizar, suavizar ou melhorar a situação.

Analisa-se então que o discurso dos professores, quando reivindicam apoio, se dá por tentativa de amenizar. Para alguns entrevistados esse termo “apoio” ganha uma conotação assistencialista, ao mesmo tempo em que tranquiliza e ampara uma falsa ideia de ajuda, inclusão. O apoio diminui a responsabilidade, mais ao mesmo tempo, contempla uma melhor assistência, especializada aquele aluno. Tal fato reforça a cultura assistencialista da escola, ao

mesmo tempo em que camufla o discurso piedoso com a ideia de uma atenção mais especializada.

Quando perguntados sobre a percepção do envolvimento dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais na Escola, houve a confirmação de que a escola ainda precisa aprimorar e muito na questão da inclusão. *Como você vê a participação do aluno com Necessidade Educacional Especial na ETI?*

- [...] *Na verdade, não há inclusão, percebo que tem alguns que não conseguem participar, e com isso muitos professores deixam eles de lado, e apesar de se dizer que há inclusão, a realidade é outra[...]. (A1)*
- [...] *Os meus alunos são bem participativos, tem interesse em aprender, mais nem todos os professores entendem que podem exigir um pouco mais deles, acham que são incapazes[...].(A3)*

Nesse aspecto, os professores contextualizaram que não há uma inclusão propriamente dita dentro da ETI, mais sim um processo de integração, que apesar de inseridos no contexto da escola, não participam ativamente das atividades, ou as mesmas, não produzem os resultados esperados de construção da autonomia desses alunos.

Um entrevistado mostrou-se descrente da valia do aluno PNE participar da ETI de aulas regulares, tendo como alternativa a possibilidades de receber atendimento educacional especializado complementar.

- [...] *Eu acho que ele tem que fazer o atendimento complementar. Eu acho que educação física ele realmente não faz; então ele poderia sair dessa aula e fazer o que precisa junto com o professor especializado[...]. (A2)*

Percebe-se claramente que muitos ainda consideram que o atendimento especializado é mais importante, ou até substitui o atendimento igualitário na ETI. Como se as perdas de conteúdos não fossem relevantes a esses alunos.

Trinañes (2009) diz que “*Seria preciso que o corpo docente e discente e os funcionários mobilizassem-se para atender às necessidades educacionais específicas do aluno com deficiência*”. Assim, a ETI estaria cumprindo com seu objetivo educacional se a lacuna referente à educação especial, nessa escola, fosse suprida, indicando que dois professores especializados deveriam assumir integralmente o aluno com deficiência que dela viesse participar.

Atender a diversidade da sala de aula na ETI requer um profissional da educação crítico, reflexivo, transformador de sua realidade. Tal necessidade aparece por se tratar de

uma ETI da qual o aluno com deficiência não pode sair para o atendimento educacional especializado complementar sem que lhe custe perdas de conteúdo disciplinar.

Todos os professores concordaram que a escola ainda precisa melhorar e muito para incluir os alunos com necessidades especiais. E citaram como via de melhoria, o atendimento especializado, mais em nenhum momento se colocam como agentes dessa mudança e promoção da inclusão. De certa forma, ao final da pesquisa nos deparamos com o fracionamento de uma ETI, com concepções de inclusão arraigadas apenas no atendimento educacional especializado, tentando terceirizar as responsabilidades, provocando sequelas na escolarização do aluno com deficiência nela incluído que comprometerão a sua qualidade de vida participativa na sociedade.

Hoje sabemos que o sucesso escolar do aluno com necessidades específicas e sua integração na escola gira em torno da participação efetiva da família, do envolvimento de profissionais qualificados para realizar um atendimento especializado (quando necessário) e da escola.

Na ETI pesquisada, contamos com uma sala de recursos multifuncionais, sendo um espaço especializado que veio para somar a ideia de que todos os alunos possam ter acesso a escola, sendo oferecido a eles alternativas que explorem suas potencialidades através de uma participação interativa entre todos que estão envolvidos no processo educativo do aluno.

Essa parceria é muito importante para que o aluno possa participar das aulas de forma efetiva, garantindo a igualdade de condições de acesso e permanência na escola.

### **5.3 A sala de recursos multifuncionais**

Sou o professor responsável pela sala de recursos multifuncionais, e hoje encontro algumas barreiras para a realização plena do meu trabalho, sendo a parceria com os professores regentes, o meu maior desafio.

O que percebo é que muitos professores, conforme colocado acima, não se sentem responsáveis pelos alunos, atribuindo apenas ao professor especializado, a responsabilidade de incluir.

O trabalho na Sala de Recursos Multifuncionais da escola pesquisada, é esquematizado de forma a explorar os recursos existentes na sala, valorizando o aspecto lúdico da criança, pois a brincadeira já está presente no universo infantil, sendo um ótimo caminho para que possamos atingir nossos objetivos.





**Foto 1:** Sala de Recursos Multifuncionais da ETI Anísio Teixeira em Palmas – TO

Os recursos tecnológicos da sala são explorados segundo a necessidade de cada criança. Existem vários materiais didáticos que auxiliam a diminuir as barreiras das Pessoas com necessidades específicas na escola, facilitando e auxiliando sua aprendizagem, como no caso do computador e o acesso a internet.

Os alunos são atendidos na Sala de Recursos por até 3 horas por semana, de forma que venha complementar e suplementar a aprendizagem da sala regular.

Vale ressaltar a importância de os alunos atendidos também frequentarem a sala de aula comum, como os demais colegas da turma, diariamente. Os atendimentos acontecem respeitando as individualidades de cada um e buscando atender as metas traçadas para cada aluno. Este atendimento é individual, quando necessário, ou em pequenos grupos, de até três alunos, conforme a necessidade de cada aluno atendido. A parceria com os professores de turma é fundamental para o sucesso da Sala de Recursos, assim como a participação da família, que deve estar sempre presente, para que juntos possamos traçar melhor as metas a serem atingidas, estabelecendo uma mesma linguagem com estes alunos.

Para acompanhar melhor todas as atividades, é necessário estar em diálogo constante com a equipe pedagógica e professores das turmas, discutindo o crescimento de cada aluno. E

visitas na sala de aula também são previstas ao longo do ano, para que se possa acompanhar bem de perto o rendimento destes alunos no grupo, buscando junto com o professor de sala de aula traçar estratégias que venham superar as dificuldades individuais destes alunos e valorizar suas potencialidades.

Os trabalhos dos alunos também são sempre expostos na Sala de Recursos, em murais, assim como fotografias, valorizando o que cada aluno é capaz de fazer. Estes trabalhos podem ser vistos pelos familiares, sempre que eles quiserem, quando buscarem os alunos no fim dos atendimentos realizados.

Ao longo de todo processo, busca-se sempre trabalhar a identidade dos alunos, buscando melhorar a autoestima e trabalhando nas turmas onde estes alunos estão sendo incluídos, de modo que as diferenças sejam sempre respeitadas.

É importante tentar superar as dificuldades de cada aluno, diminuindo as barreiras das diferenças, sem se esquecer de valorizar as potencialidades individuais de cada aluno trabalhado, afinal, todos nós temos qualidades.

#### **5.4 Desafios da Inclusão**

Com o surgimento da ETI, desde 2006, tem se difundido a ideia de um ensino de qualidade, com vistas a democracia e a formação integral dos alunos, pautado no discurso do desenvolvimento de competências individuais, tanto para discentes quanto docentes, o que se espera é a valorização e qualificação, por meio deste sistema de ensino.

No entanto, não é o que vem ocorrendo. Gomes, (2009) mostrou que:

A ETI da atualidade é distante do anunciado nas Diretrizes para a Escola de Tempo Integral; percebe-se o cunho assistencialista de presença marcante na resolução de implantação do projeto, privilegiando uma determinada classe social para esse atendimento, com o discurso versando sobre a busca da qualidade de ensino.

A autora ainda coloca que a questão maior é o enfoque apenas no aumento do tempo escolar, porém a efetivação da aprendizagem não ocorre, por observarmos apenas um misto de atividades que muitas vezes não se conversam.

A proposta da ETI não é trazer somente mudanças na utilização de seu espaço físico, visa um contexto que não é aplicado corretamente (GOMES, 2009). Essa declaração

demonstra que a atitude dos órgãos centrais na implantação de projetos, que não antecedem a estudos que fundamentem teoricamente, deixa à margem os responsáveis pela sua aplicação, diminuindo assim, as possibilidades de sucesso.

Na escola pesquisada, há uma tentativa de articulação do currículo básico, porém o que foi percebido é uma determinada divisão entre os diferentes núcleos, comum, diversificado e especial. Cada núcleo acaba por voltar aos seus interesses individuais.

Tal fato vem de confronto com algumas modificações necessárias na vida funcional do professor. O mesmo agora precisa se dispor de uma dedicação maior no aspecto docente/pedagógico, o que muitos não se propõem. Assim, “[...] o que é levado em conta não é a proposta pedagógica da escola, ou em primeira instância o aluno, mas os interesses profissionais” (GOMES, 2009).

O principal desafio, talvez seja a articulação do currículo básico com o currículo diversificado, alinhando as competências e habilidades para que se forme um aluno pleno de seus direitos e deveres na vida em sociedade, ao mesmo tempo em que este seja capaz de transformar a sua realidade local.

Essa articulação é o principal nó dessa nova estrutura educacional, a medida em que vem sendo implementada, ela exige uma maior compreensão das noções de espaço físico, da ação pedagógica, do trabalho inter e multidisciplinar, da adaptação das práticas educativas e de uma nova dinâmica do uso do tempo escolar.

Gomes (2009) aponta que:

Outra questão é a que diz respeito à divisão do tempo na escola em currículo básico e oficinas pedagógicas. A análise da divisão encontra-se como um dos pontos de estrangulamento no desenvolvimento da proposta pedagógica das escolas envolvidas, uma vez que não existe um tempo maior para envolver todos os professores para planejarem a sequência de um programa em comum, que integre os dois períodos. Os encontros semanais não são suficientes, e não há possibilidade de se reunir ao mesmo tempo todos os professores, pois uma boa parte ministra aulas em outras escolas ou em períodos que coincidem com a reunião. Dessa forma, a integração entre os docentes do currículo básico e das oficinas curriculares acaba sendo prejudicada

A ETI, é vinculada uma proposta de educação que valoriza o tempo, mais ao mesmo tempo não permite ao professor uma integralidade das suas ações. Ainda é muito escasso a formação para atuar nesse tipo de escola, há entraves na organização administrativa e

pedagógica, bem como ações que contribuam de fato para a apropriação do conhecimento do aluno.

Gomes (2009) ainda aponta que o fato de que grande parte dos os alunos da ETI a “consideram como uma prisão” e veem o momento diversificado como momentos lúdicos e não como processos de aprendizagem, muitas vezes agindo descompromissados com as exigências dessas disciplinas.

Enfim, enquanto ETI é preciso compreender que seu conceito de educação integral é abrangente, visando o aluno como um todo, porém mais horas na escola não se traduz em qualidade.

O caminho a ser trilhado por uma educação mais inclusiva é longo e passa pela mudança ideológica, a concretização da democracia e a manutenção das garantias individuais e coletivas de todos os envolvidos no processo educacional. A escola de tempo integral tem tudo para ser um espaço de oportunidades emancipatórias e libertárias dos sujeitos os quais se propõe a formar.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após toda essa reflexão, o que considerar? Acredito que é um norte reflexivo para compreendemos melhor como se configura a educação especial, dentro de uma perspectiva integral. Ao tentar desvendar os problemas que enfrentamos no trabalho pedagógico com as crianças especiais, nos deparamos com a complexidade de se promover o diálogo da integralidade multidisciplinar do currículo das ETI.

Os problemas das relações de trabalho pedagógico entre o professor do atendimento especializado e o profissional da educação da sala regular, apenas amplia a necessidade de continuarmos na busca por uma educação que olhe para todos os envolvidos, como pessoas com potencialidades para ir além do que é esperado. A pesquisa exigiu uma análise meticulosa da diversidade em questão e compreensão respeitosa sobre cada profissional da educação envolvido nos processos pedagógicos desenvolvidos para a educação inclusiva de qualidade, que garanta a escolarização igualitária a todos.

A aprendizagem que fica é de que a educação especial deve se comprometer com os seus assistidos, garantindo-lhes suporte necessário e especializado que vise promover o desenvolvimento integral e a participação plena desse aluno no processo de aprendizagem dentro do espaço escolar, e com vistas a aprimoramento pessoal e o exercício da cidadania fora dele.

Ao final, podemos concluir que a ETI ao mesmo tempo em que se propõe como uma ferramenta de democratização e formação integral, tem dificuldades em sua manutenção inclusiva, o que foi evidenciado no discurso dos profissionais entrevistados, onde sugere-se a necessidade de fortalecimento da consciência política de cada um.

Acreditamos na necessidade de se resgatar a sensibilidade da escola para uma atitude reflexiva e crítica na busca de desenvolver ações pedagógicas inclusivas que impedirão atitudes excludentes de tratamento às diferenças, na qual a singularidade do aluno e sua deficiência seja o esconderijo da escola, que transfere sua responsabilidade educativa ao atendimento educacional especializado.

Esse trabalho é apenas o começo de uma longa jornada. Quero acreditar na proposta educacional da ETI. Mais acredito que para o sucesso dessa proposta é necessário a resignificação dos conceitos inclusivos e para isso precisa da atenção de todos os, política e socialmente, envolvidos, com vistas a uma ação educativa para todos.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Carina Elisabeth M.; CORREA, Nesdete M. O Impacto da “inclusão” nas políticas públicas da educação especial: apontamentos para análise de uma realidade. In: MANZINI, Eduardo José. (Org.). *Inclusão do aluno com deficiência na escola: os desafios continuam*. Marília: ABPEE/FAPESP, 2008.

ARROYO, Miguel Gonzales. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes, 2000.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. 3. ed. Lisboa: Edições 70. 2004.

BAUER, M.W. *Análise de conteúdo clássica: uma revisão*. In: BAUER, M.W. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 4.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

BRASIL, Bases da Educação Nacional. Brasília, 20 de dezembro de 1996, Assinada pelo Presidente da República: Fernando Henrique Cardoso. FERNANDO HENRIQUE CARDOSO. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996.

BRASIL. CNE/CEB *Parecer nº 17/2001* - Aprovado em 3-7-2001. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. UF: DF – Relatores: Kuno Paulo Rhoden e Sylvia Figueiredo Gouvêa. 2001.

BRASIL. *Censo Escolar de 2006*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira vinculada ao Ministério da Educação. MEC/INEP. 2006.

BRASIL. CNE/CEB. *Resolução nº 02, de 7 de Abril de 1998*. Câmara de Educação Básica Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. 1998.

BRASIL. CNE/CEB. *Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001*. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Assinada por

BRASIL. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: CORDE, 1996.

BRASIL. *Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais* - 1994. UNESCO, 1998.

BRASIL. *Decreto-Legislativo nº 186/08, de 9 de julho de 2008*, assinado pelo presidente do Senado Federal, Senador Garibaldi Alves Filho, e publicada em 10 de julho de 2008. *Ratificação da Convenção das Nações Unidas sobre os direitos das pessoas com deficiência*. 2008.

BRASIL. MEC. *Decreto nº 3.956, de 08 de outubro de 2001*. Declaração de Guatemala. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. 2001.

BRASIL. MEC. *Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008*. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. 2008.

BRASIL. MEC. *Edital nº 01 de 26 de abril de 2007*. Para projetos de secretarias de educação dos Estados e Municípios para implantação das salas de recursos multifuncionais. 2007.

BRASIL. MEC. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e

BRASIL. MEC. *Portaria nº 948/2007 – Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. 2007.

BRASIL. MEC/SEESP. *Ensaio pedagógicos - educação inclusiva: direito à diversidade*. Publicação da Secretaria de Educação Especial do III Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educacionais. Brasília: DF. 24-25 de Agosto de 2006.

BRASIL. *Portaria normativa nº 13, de 24 de abril de 2007*. Dispõe sobre a criação do "Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais". 2007.

BRASIL. *Resolução SE – 79, de 21-11-2007*: Estabelece orientações e procedimentos para a celebração de convênios com instituições, sem fins lucrativos, atuantes em educação especial e dá providências correlatas. 2007.

BRASIL. *Resolução SE 7, de 18-1-2006*. Dispõe sobre a organização e o funcionamento da Escola de Tempo Integral. 2006.

BRASIL. *Resolução SE nº 89, de 09 de dezembro de 2005*, que dispõe sobre o Projeto de Escola de Tempo Integral. 2005.

BRASIL. SE. *Resolução 11, de 31-1-2008*. Dispõe sobre a educação escolar de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas. 2008.

BRASIL. SE. *Resolução nº 11 de 31-1-2008 com alteração de 24-3-2008*. Dispõe sobre a educação escolar de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas. 2008.

DEMO, Pedro. (1997) A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento. 3. ed. Campinas, Papirus. 1997.

GARCIA, Rosalba Maria C. Parte I. Políticas inclusivas na educação: do global ao local. In: BAPTISTA, Cláudio R. et al. (org.). *Educação especial: diálogo e pluralidade*. Porto Alegre: Mediação. 2008.

GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1988.

GOMES, Maria do Carmo R. Lurial. *Escola de tempo integral: redimensionar o tempo ou a educação*. 2009.165fl. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, 2009.



GUGEL, M. A. A pessoa com deficiência e sua relação com a história da humanidade. Artigo preparado para o Programa de Qualificação da pessoa com deficiência da Microlins, Florianópolis, SC, 2008.

JANUZZI, Gilberta S. de M. A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. (2003). Fundamentos de Metodologia Científica. São Paulo: Atlas, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: SENAC, 1997.

MANTOAN. *Inclusão escolar: o que é? por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

MINAYO, M.C. de S. (org.) *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 25. ed.

MOURA, M.A e SILVA, A.M. O papel das fontes orais na construção social do conhecimento. UFMG. Revista da Escola de Ciências da Informação. 2011.

ONU. *Resolução A/61/611* de 6 de Dezembro de 2006. Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. 2006.

PIRES, José. A questão ética frente às diferenças: uma perspectiva da pessoa como valor. In: Petrópolis: Vozes, 2007.

MARTINS, Lúcia A. R.; PIRES, José; PIRES, Gláucia N. L.; e, MELO, Francisco Ricardo L. V. (orgs.). *Inclusão: compartilhando saberes*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

RICHARDSON, R. J. Pesquisa social, métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1985.

SACRISTÁN, José Gimeno. *A educação que ainda é possível: ensaios sobre uma cultura para a educação*. Tradução: Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SÃO PAULO. CENP/SEESP. *Escola de tempo integral: construção de uma proposta de ciclos I e II*. São Paulo, 2007.

SAVIANI, Demerval. *Pedagogia histórico-crítica: Primeiras Aproximações*. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHNEIDER, Sergio; SCHIMITT, Cláudia Job. (1998) O uso do método comparativo nas Ciências humanas e sociais. *Cadernos de Sociologia*, Porto Alegre, v. 9. 1998.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, Willian. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TRIÑANES, Maria Terêsa Rocha. *Nós sem nós: alunos com deficiência visual na escola de tempo integral* / Maria Terêsa Rocha Triñanes. - Campinas: PUC-Campinas, 2009.

## APÊNDICES

### Apendice A

#### Roteiro de entrevista com os Professores

- Fale um pouco de sua prática docente com o aluno com necessidades educacionais especiais na sala de aula. Alguma experiência marcante?
- Qual o apoio que você recebe para esta prática?
- Como você vê a participação do aluno PNE na ETI?
- O aluno especial precisa de atividades complementares para o seu desenvolvimento integral pleno. Como fazer a conciliação destas atividades com as atividades da ETI?
- Seus sentimentos sobre sua prática docente nessa sala de aula com o aluno com deficiência, mediada pelo apoio especializado.
- Você poderia sugerir algum meio de articulação da ETI com o atendimento educacional especializado?

## Apendice B

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada PROCESSO DE INCLUSÃO EM UMA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL DO MUNICÍPIO DE PALMAS - TO, sob a responsabilidade do pesquisador **RICARDO FURTADO DE OLIVEIRA**.

Nesta pesquisa nós estamos buscando entender **como ocorre o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em uma escola de Tempo integral**.

Na sua participação você **será submetido a uma entrevista sobre sua experiência como professor de uma escola de tempo integral, atendendo também alunos especiais**.

Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

Palmas, ..... de ..... de 2015.....

---

RICARDO FURTADO DE OLIVEIRA  
Pesquisador

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

---

Participante da pesquisa